

# 体育科教育における楽しさに関する研究Ⅱ

—体育授業における「かわる」楽しさについて—

## A Study Regarding the Enjoyment in Physical Education (2)

— “The pleasure of change” into physical education class—

坂 本 桂

Kei SAKAMOTO

(有田市立初島小学校)

石 田 智 巳

Tomomi ISHIDA

(和歌山大学教育学部)

原 通 範

Michinori HARA

(和歌山大学教育学部)

2005年10月7日受理

### Abstract

After the revision of the course of study in 1977, “Happy physical education” theory has been reflected in the physical of elementary school. On the other hand, there is a report that many of children in Japan “escape from learning”. In this study, I place joy and pleasure the students tastes when they can understand what they cannot understand, or they can do what they cannot do as “the pleasure of change”. And I try to explain especially the existence of “the pleasure of change” in the learning process in the class of horizontal bar exercise.

#### 1. 動機・目的

##### 1.1 「楽しい体育」論の反映と反動

小学校の体育においては、1977年の学習指導要領(以下「指導要領」)改訂以来いわゆる「楽しい体育」論が反映されてきた。「楽しい体育」論とは、「産業社会から脱工業化社会へ」の変化に伴い「生涯スポーツ」の必要性が求められるようになったことを受け、運動を手段としてではなく「目的」としてとらえ、プレイ論にもとづく「運動のもつ楽しさ」を味わわせることをめざす体育理論である<sup>1)</sup>。その理念は1989年改訂指導要領実施期においても継承され、児童一人ひとりの自発性・「めあて」の自己決定を重視し、それぞれの能力に応じた「ねらい」の達成を目指すいわゆる「めあて学習」<sup>2)</sup>が導入された。

「楽しい体育」の導入は、それまでの「体力づくり」の対比として位置づけられた。それは、それまでの学習観を「つめこみ教育」と位置づけ、対比的に「ゆとり」を強調した指導要領の路線転換が反映したものであった<sup>3)4)</sup>。1989改訂・1998改訂においてもその路線は継承され、子どもの学力を知識の量でなく「自ら学び、自ら考える」力だととらえる「新学力観」や「生きる力」が強調されている。子どもたちの主体的な学習を重視し「関心・意欲・態度」を「知識・理解」よりも尊重する教育の考え方は、従来の教育を「知識偏重」「画一的平等主義」とであると批判した<sup>5)</sup>。

しかし、2001年の町村信孝文部科学大臣による「学習指導要領最低基準発言」<sup>6)</sup>や、遠山敦子文部科学大臣(当時)による「学びのすすめ」<sup>7)</sup>、中山成彬文部科学大臣による「学習指導要領見直し発言」<sup>8)</sup>などに見られ

るように、「ゆとり教育」路線を見直す動きが活発化してきている。中山は「今までの教育に『競争心』が欠落していた」として、全国的な学力調査の実施を提唱する。指導要領などで設定した義務教育の到達目標達成に活用すべきだと主張している。体力や健康も同様に視野に入れている<sup>9)</sup>。

こうした動きのもと、中央教育審議会(以下、中教審)では新たな指導要領作成に向けての検討を重ねている。体育科では「健やかな体」の育成をめざし、「すべての子どもたちが身につけるべきこと」を「身体能力」「知識」「態度」「経験」の4観点から明らかにし、そこから導き出された具体的な「目的」を数値化し、達成度を判断することが強調されようとしている<sup>10)</sup>。このような「評価」重視の方向性は、保護者・納税者に対する「説明責任」を強く意識したものといえる。

ところで教育に関する議論においては、往々にして「『ゆとり』か『学力』か」あるいは「『生きる力』か『知識重視』か」といった「振り子の動き」にたとえられる単純な二分法による主張に終始する傾向がある<sup>11)12)</sup>。指導要領は1958年官報に「告示」されて以来、学校現場において強い「拘束性」を反映し<sup>13)14)</sup>、それが「ゆとり」や「生きる力」を強調すれば現場はそちらに振れ、「知識重視」「学力」を強調すれば反対側に振れるという実態をみせる。今回の指導要領改訂でも同様に、「子どものためであるかどうか」よりも「指導要領に忠実かどうか」という観点で「取り組み」が進められていくことが予想される。

## 1. 2 「学ぶ意義」を見失う子どもたち

一方で子どもたちの実態はどうなっているだろうか。筆者は、現場の同僚たちから「最近の子どもたちは、新たな世界との出会いやむずかしそうな課題に対し、取り組む前からあきらめる傾向が強まってきている」といった声をよく聞かされる。安彦も、今の子どもたちが小さい頃からあきらめが早く、「最近、『評価』とくに『評定』によって、安易に自分と他人とを比べて簡単に自分に見切りをつける子どもが増えてきた」という指摘をしている<sup>19)</sup>。

佐藤は日本の子どもたちの七割から八割が「学びから逃走」しているとし、その原因が、競争教育・効率主義の破綻および「新保守主義」「新自由主義」ベースの教育改革による一部の「勝ち組」と大多数の「負け組」の「階層差」を生み出したことにあるという<sup>16)</sup>。

子どもたちが「学ぶ意味」を見失うことは、「生きる意味」の欠落へと結びつき、「荒れ」「キレ」や「学びからの逃走」などの現象を生み出しているのではないか。その背景には、子どもたちが望みもしない「親の価値観」「学校の価値観」「国家の価値観」にもとづく教育論に乘せられることから生じるいらだちが相乗的に拡大されているという図式が見受けられる<sup>17)18)</sup>。

そもそも、数値化された規準で子どもたちの到達度を示せば「説明責任」を果たしたといえるのか。「楽しい体育」論の主張はあくまでも「大人がみた『子どもからみた楽しさ』の主張」にすぎなかったが<sup>19)</sup>、一方でその反動としての新しい「評価」重視の主張も、「教師(=大人)からみた評価」を重視している。そこには、保護者や社会という「大人」に対する「責任」は考慮されていても、学習主体である子どもに対する「説明責任」の視点は見受けられない。

安彦は「本来の『評価』はすべて『自己評価』である」としている<sup>20)</sup>。米澤も「外部からレッテルを貼られるのが評価である」という評価観をあらため、「子どもが自分で自分のことを評価できる力をつけること」の重要性を指摘している<sup>21)</sup>。

子どもが自分のことを正当に評価できる力は「ゆとり教育」が実現しようとした「学習意欲の喚起」にも有効に働くと考えられる。一方、「学力低下」に対する「説明責任」から数値化された「評定」が強調されるであろう次回の指導要領においても「学ぶことへの意欲」を鑑みることなければ、「学びからの逃走」現象は解消しないであろう。

## 1. 3 「かわる」楽しさについて

以上のような問題意識から、筆者は「子どもたちが授業や学習内容に対しどのような意識をもっているのか」を調べようと試みた。目の前の子どもたちがどのような意識を抱いているかを知ることなく「振り子論議」に終始することは本末転倒である。どのような文

脈では意欲がわき、どのような場面では減退するのか調査し、そこから子どもたちが学ぶ意味を見出す教育実践のための鍵を探ろうと考えた。小学校体育において強い影響力をもってきたのは「楽しい」体育であり、子どもが運動や体育授業において「楽しさ」を感じることは学習意欲の喚起に結びつくと考えられる。だがどのような「楽しさ」でもよいというわけではあるまい。「学び」に向かう「楽しさ」の質が問われるべきであろう。

そこで、子どもたちに運動や体育授業の「楽しさ」について問うことからはじめた。子どもたち一人ひとりが感じている「楽しさ」は多様であったが、その中に「今までできなかったことができるようになった」「気づかなかったこと・考えもしなかったことに気づいたり考えたりするようになった」といった「今までの自分と比べて、何かが向上した変容したと実感できること」による「楽しさ」の記述が目立つことに気づいた。

岡澤は「できないことができるようになった楽しさ」や「記録が伸びることによる楽しさ」など、積極的に運動にチャレンジし達成することで獲得される自信こそが運動の楽しさを求めさらなる運動参加をうながすためにも重要であると「自己有能感」の形成を重視する<sup>22)</sup>。

中森は「学ぶことの喜びは、その世界に深く没入し、探求の結果、未知の世界をひらくことにある。体育において、子どもが未知の世界をひらくとは、これまでできなかった運動文化ができ、そしてわかるようになり、あるいは今まで以上に質の高い文化が達成できるようになるということである<sup>23)</sup>。」と述べている。

これらの指摘から、「新たな世界をひらくことで子どもたちがよりよく変わっていくこと」が、「学びの楽しさ」の本質だと考える。「学ぶ楽しさ」とは、学ぶことをとおして自分が「かわる」ことを認識することで生じるものだと推察する。

自分が「かわった」ことの認識は、「自己を評価することへと結びつく。自己を正しく評価できるようになるためには、自分にとっての客観的な基準が必要となる。体育では、運動のもつ技術やルールあるいは知識などのような文化的な内容と子どもとが向き合えることが必要になる。

筆者が調査した子どもたちの記述の中には、運動や学習活動に対して「できないことができ」たり「未知のことを理解し」たり「考えられなかったと考えられるようになっ」たりすることにもとづく「楽しさ・よろこび」が多数見られた。このような「楽しさ」を「かわる」楽しさと位置づけ、その存在を明らかにしたいと考える。

本研究は、今まで運動に対してマイナスイメージを抱いていた子どもたちのそのようなイメージが肯定的

なものへとかわっていく過程について調べることで、「かわる」ことに伴う楽しさが存在することを確かめることを目的とする。特に鉄棒運動の授業における学習過程において、そういった「かわる」楽しさが存在することを明らかにする。

## 2. 対象となった授業

### 2. 1 授業の目標

2004年4月および5月に和歌山県有田市立初島小学校の4学年（1学級34名）および6学年児童（2学級各18名 合計36名）を対象に、筆者が行った「鉄棒」の授業における調査である。4学年13時間、6学年10時間扱いであった。4学年と6学年とでは月ごとの体育の授業時数が異なり、4学年は週3時間、6学年は週2時間であった。

4学年は「①鉄棒運動の特性（上がる・回る・下りるなどの感覚を味わい、それぞれの技を楽しんだり組み合わせで表現できるための技術をわかり、技能を身につける）を味わうことができる。②グループの仲間の動きを見て、他の仲間や自分の動きとの比較ができ、それを言語化し交流し合うことができる。」ことを、6学年は「①『上がり技』『回り技』『下り技』それぞれ1～2種目ずつを選び、それらを組み合わせで連続技を構成し、美しく表現することができる ②仲間のできない（できる）原因が分析でき、教えることができる」ことを目標に設定した。

### 2. 2 学習内容

教材については、「上がり技一尻上がり・逆上がり・ブタの丸焼き・ひざ掛け上がりなどの中から一つを選択」「回り技一腕立て支持後転（前転）・ひざ掛け支持後転（前転）・（地球回り）などの中から一つを選択」「下り技一コウモリ振り下りを共通必修にする」といった位置づけで技を取り扱うことにした。「コウモリ振り下り」は、安全面に配慮が不可欠であるが、鉄棒運動の醍醐味である「スイング感覚」や「空中に浮き上がり身体を反転させて下りる感覚」が味わえ、多くの鉄棒技の基本となる「逆さ感覚＝逆さ状態での身体認識」も養える技である。また見た目の豪快さとは裏腹に、ていねいな手順で指導していけば習得が比較的容易な技でもあることから、全員必修の共通技として設定した。

「上がる→回る→下りる」の順序で連続で行う、「連続技づくり」を学習に位置づけた。連続技を構成することをめざすのは、鉄棒運動が「美しさ」を表現するスポーツであり、技と技のつなぎにおける制御の場面で養われる感覚も少なくないからである。

### 2. 3 学習の経過

単元冒頭では技カードの中にある技の中から、でき

る技とできない技とを確かめさせた。前半はコウモリ振り下りができるようになるためのコツをわかりできるようにすることを中心に、後半は上がり技・回り技を自己選択、そのコツを見つけられるようになることを中心課題とした。

前半の段階では、できるようになるまでの大まかなステップを子どもたちに提示した。つまり、はじめは「大きく振れるように」目標設定をして取り組み、大きく振れるようになってくると、鉄棒から足を離すタイミングをつかむために、教師の補助で足を離す「コウモリ持ってもらい下り」に挑戦する。足を離すことに抵抗がなくなってきたら、教師や友だちの掛け声で足を離すタイミングをつかむ。そうして自ら足を離して降りられるようになって、両手が先に着いてしまう段階（「コウモリ振り落ち」と名づけた）を経由し、振りの勢いを利用して、体を反転させることで足から着地できるようになった段階を「コウモリ振り下り」ができた状態と位置づけ子どもに提示した。

単元全体を通じて、4～5名の異質小集団による「教え合い・学び合い」のいわゆる「グループ学習」の形態で授業を行った。学習カードや発問・指示では「教え合い」「学び合い」の際に仲間の動きを観る視点を具体的にを行った。例えば「大きく振れるようになるためにどのようなことを言ってあげますか」といった問いに対して班で話し合い、カードに記述させた。

授業の経過の詳細は、以下のようになった。（紙面の都合上4学年の授業経過のみを記す）

- 第1時：鉄棒が「好きか嫌いか」のアンケート。各系の技について自己ができる技とできない技を確認。
- 第2時：「コウモリ振り下り」に挑戦。「振りの大きさ」とその理由について問う。
- 第3時：「大きくふるためのコツ」について、視点・手の動き・背中の動きなどについてグループで試行し思考させる。
- 第4時：「どこまで振れるようになったか、班の人に见てもらおう」よう指示。鉄棒の高さまで振れるようになったら、「コウモリもってもらいおり」に挑戦することを提示。
- 第5・6時：「大きく振れるようになること」から「補助によって足を離す」ことへと移行していく。「大きく振れるようになるため」のかかわり方について、具体化することを提起。
- 第7時：雨天により体育館にて、振りを大きくすることに関連すると考えられる、「あふり」の動作に結びつく体操を紹介し、試させる。
- 第8時：「コウモリ振り下り」の自己の段階について確認させ、適した練習方法について自己決定させる。練習はグループ内での相互連携によって行う。後半は連続技づくりに取り組ま

せる。

第9時：前半は「コウモリ振り下り」の習熟。後半は連続技づくり。「難しい」という声が多い「足かけ上がり」「地球回り」のコツについて考えさせる。

第10時：雨天で、筆者自身の出張とも重なったので、感想文を記述してもらう。

第11時：コウモリ振り下りの練習をしつつ、連続技づくりの習熟にむかう。技の週末部分でスピードを制御する必要性に気付かせる。

第12時：連続技を行う際にどのようなリズムで行えばよいか考えさせた。自分の技のリズムを意識させる。発表会の評価規準についても話し合わせた。

第13時：発表会 「鉄棒好き嫌い」アンケート。

### 3. 研究方法

#### 3. 1 鉄棒運動の「好き・嫌い」調査

鉄棒運動の授業において、単元前と単元後との鉄棒に対する「好き・嫌い」のアンケートをもとに、「嫌い」から「好き」へと変化した子どもの「楽しさ」を分析の対象とした。橘川の研究結果<sup>24)</sup>などからみて「運動が好きかどうか」という問題と「楽しさ」との相関は高いと思われる。そこで、子どもたちの運動に対する「好き嫌い」の度合いの変化から、嫌いが好きにかわるための条件を明らかにできるのではないかと考えた。

単元の第1時間目の冒頭と最終時発表会の直後の2回、「あなたはつぼうがすきですか」という問いに「だいすき」「まあまあすき」「ふつう」「すきじゃない」「かなりきらい」の5項目からひとつを選択し、併せて理由も自由に記述してもらった。

#### 3. 2 授業ごとの「楽しさ」

児童に「今日の体育は楽しかったですか」「はい」「いいえ」のいずれかで回答 およびその理由について学習カードへの記述をもとめた。記述は授業終末の学習の振り返りの場面で行った。授業終了が遅れて休憩時にずれ込むような展開になって子どもに回答を求めるのを見送る時間もあった。

結果、4学年の授業においては全13時間のうち10時間分を、6年生の授業においては全9時間のうち5時間分の回答が得られた。

#### 3. 3 授業の感想

実際にどのような「楽しさ」を感じているかについて、短い記述からでは子どもたちの真意が汲み取りにくい場合が多い。本研究においては感想文からの考察も重視する。

感想文は、4学年では10時間目、6学年では8時間

目に記述してもらった。＜今日は体育だけど作文を書いてください。書く内容は、たとえば「鉄棒の技について」「体育授業について」「できないことができるようになったことについて」「こわかったことがこわくなくなったことについて」「今までの体育の授業とくらべて」など、今年の体育の授業にかんけいしていたらなんでもかまいません。くわしく書いてくれているほど、うれしいです。あなたが心に残っていることを、たくさん書いてください。この作文は国語や体育の成績とはまったくかんけいがないので自由に書いてください。＞との説明書きをもとに自由に記述してもらった。

以上の3つの資料をもとに子どもたちが感じている「楽しさ」について考察したい。

### 4. 結果—考察

#### 4. 1 「嫌い」から「好き」への変化

単元前と後との比較で、「鉄棒」に対する印象が「嫌い」から「好き」へと変化した子どもの数は図1のようになった。「ふつう」「すきじゃない」「かなりきらい」と答えた子は、4年生では「18人から8人」6年生では「28人から16人」に減っており、「大好き」「まあまあすき」と答えた子は、4年生では「15人から22人」6年生では「7人から19人」に増えている。

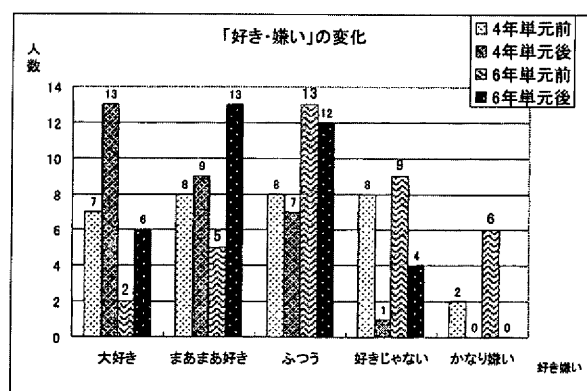


図1 「好き・嫌い」の変化

このうち、「単元前」と「単元後」とで「すき」の方向へ2段階以上移動した子ども（例えば「かなりきらい」→「ふつう」、「すきじゃない」→「まあまあすき」）および、単元開始前は「ふつう」「すきじゃない」「かなりきらい」のいずれか（ネガティブ）にとらえていたが、終了後に「だいすき」「まあまあすき」のいずれか（ポジティブ）へと変化した子どものどちらかに該当する子を「『嫌い』から『好き』へと変わった子」と位置づけ、特に考察の対象にした。4学年では30名中10名が該当した。6学年では35名中16名が該当した。4学年34名中3名、6学年36名中1名は、単元終了後回答を回収できなかった。

#### 4. 2 授業前後の鉄棒に対する意識の変化

「嫌い」から「好き」へと変わった子どもの単元前の回答理由と単元後の理由とを比較し、どのような変化がみられ、そこにどのような傾向が見受けられるかを調べた（図2）<sup>※1)</sup>。

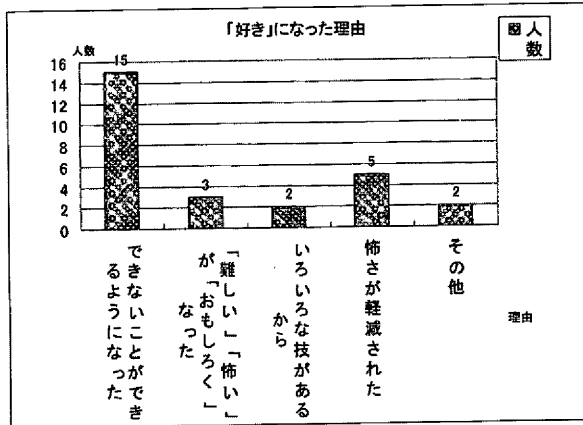


図2：「好き」へと変化した理由

授業前の彼らの鉄棒に対する印象については、「こわい」「(手脚や腹が)痛い」といった苦痛・恐怖を挙げた子が16名、「できない」「むずかしい」といった「技能の低さ」を挙げた子が11名であった。

授業後の理由と授業前の理由とを併せみると、「コウモリ振り下りや地球回りができるようになったから」のように「できなかった技ができるようになった」ことをあげている子が15名と最も多かった。また「いろいろな技ができるようになったから、あまり怖くなくなった」のように「怖さ」が軽減されたと答えた子5名のうち全員が「できる」ことと結び付けて答えていた。授業前に「難しい」「怖い」と答えた3名の子は、「まあ、やってみたら以外に楽しかったかも・・・」に代表されるように、授業後は「楽しさ」「おもしろさ」を理由にあげていた。

また、注目したいのは、「コウモリ振り下りはできなかったけど、コウモリ振り落ちはできたから」「前までできなかったのに、練習したら少しずつできるようになったから」のように、技の最終段階にまで到達していなくても「以前の自分の姿」と比較した上で進歩できた自分の姿を「好き」の理由にあげた記述がみられることである。

#### 4. 3 授業の中で感じている「楽しさ」

次に「嫌い」が「好き」へと変化した子どもたちの1時間ごとの授業後の感想(「今日の体育は楽しかったですか：はいorいいえ」とその理由)について表1のように分類しグラフ化した。(図3) 4年生10時間分—計100個、6年生5時間分—計64個の回答が対象である<sup>※2)</sup>。

表1：授業で感じた「楽しさ」の分類

分類	根拠となった子どもの主な回答の例
できないことができるようになる	「できないと思っていた技ができたから」「技はもう完璧になった」「コウモリ振り下りができたから」
以前と比べて上達する	「この前より大きく振れるようになった」「足かけ前回りができかけた」「できない技も、あとちょっとでできそう」
いろいろな技に取り組める	「いろいろな技に挑戦することができた」「いろいろな技があった」
自分の出来具合や「こつ」がわかる	「ちょっと地球回りのコツを覚えたから」「できない技がわかったから」
仲間とともに学べる	「みんなの技を見られたから」「仲間で協力すればできるような気がした」「人に教えてあげられたから」
その他	「がんばれた」「おもしろかった」「できなかったけど楽しかった」「コウモリ振り下りはできなかったけど発表会をして楽しかった」「早くコウモリ振り下りをやりたい」「理由はないけど」

理由では「コウモリ振り下りができたから」「連続技ができた」のように「技ができるようになった」ことによる「楽しさ」をあげる記述が43%見られ、子どもたちにとって技ができるようになることは、授業の楽しさや鉄棒運動のおもしろさに深く関係していることが明らかである。高橋が「楽しさ」と「最低限の技能保障」とを関連付けている<sup>25)</sup>ように、「できるようになること」すなわち技術の保障は、運動を楽しむ上で不可欠な要素であるといえよう。

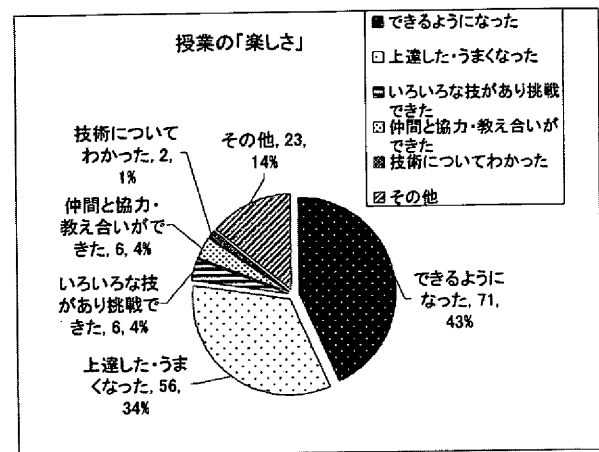


図3：授業を「楽しい」と応えた理由

また「技ができるようになること」以上に注目したいのは、「前より大きく振れるようになった」「ちょっとできた」「もうちょっとでコウモリ振り下りができそう」というように、上達していく過程を認識し「楽しい」と感じている記述が34%と比較的顕著に見られる

点である。この授業においては、子どもたちは単に「できるか・できないか」だけではなく、自分が以前と比べてどの程度上達（変化）したかを認識できていることがみてとれる。

#### 4. 4 感想文からみる「かわる楽しさ」

「嫌い」から「好き」へと変化した子どもたちの感想文から、量的な調査では見過ごされてしまいがちな「楽しさ」について考察したいと考えた。授業で感じた「楽しさ」の中には少数ではあるが「技術や自分の出来具合についてわかった」ことによる「楽しさ」や、「仲間と協力できた・友達技を見れた・教え合いができた」ことによる「楽しさ」があげられていた。

短い記述の中では表面化しない「楽しさ」が、ある程度長い記述の中では明らかにされるかもしれないと考えた。結果、以下のような「楽しさ」がみてとれた。

##### ①体育授業において「わかる楽しさ」

今までは体育のじゅぎょうで鉄ぼうやってたけど、どんなわざができるかしかやらなかったけど、新しく4年生になってわかったことがありました。それは鉄ぼうをやって、どんなわざが、どのぐらい、どういうふうにできるかをやったからです。こうもりふりおりでは、ただおられるだけじゃなくてどの高さぐらいふれるかどういうふうにできるかをおぼえているからです。それができたられんぞくわざにちょうせんします。最初はぶら下がっているのもできなかったけど、今では自分から急に足が下りてきます。(Haruna: 4年女)

私は、前より鉄ぼうが好きになりました。理由は「コウモリふりおり」の練習が楽しいからと、最初から「コウモリふりおり」をするんじゃなくて、「コウモリふり」や「コウモリもってもらいおり」「コウモリ落ち」がある。だから「コウモリふり」ができたら「コウモリもってもらいおり」をするっていうふうに、次々できるからです。今までの体育の授業と比べるとやっぱり今の方が楽しいです。(Moe: 6年女)

彼女たちの感想からは、練習に取り組む過程において「どんなわざが」「どのぐらい」「どういうふうにできるか」をわかりながら取り組むことが、「自分にもできそうだ」という「予感」が生じ、取り組もうという意欲の喚起につながっていることが伺える。

加賀はいわゆる「運動嫌いの子」の多くが、自我防衛的で失敗回避動機が強く、問題解決のための思考の最初の段階においてすでに冷静に情報の需要が行われないことを指摘している<sup>26)</sup>が、技能が低く鉄棒に対して負のイメージを抱く傾向にあった彼女たちにとって「どのぐらい」「どういうふうにできるか」を「わかりやすく」学べる学習過程は、「冷静な情報の受容」に有効に働いたのだろうか。

石田は、子どもの技能が変化することと認識（的側面）の変化との関連、特に認識（的側面）の変化が技能の変化へと結びつくことを指摘する<sup>27)</sup>。本実践においても、子どもたちには認識面での変化が生じたことで技能が変化したということがいえるだろう。「わかる」ことは「かわる」ことを生み出す大きな要因となっているのではないだろうか。

加えて彼女たちにとって技術について段階的に「わかっていく」授業は、今まで抱いていた体育授業のイメージとは違ったものに映ったようであり、「今までの授業観が転換する」ことの「楽しさ」も感じていることが指摘できる。

##### ②「かわれる自分」に気づく「楽しさ」

技術について理解することが、自己の能力の向上と結びつくことも重要である。

ぼくは、はじめはてつぼうが嫌いで、あまりやりませんでした。でも、体育の時間にまえまわりができて好きになりました。こうもりふりおりでふることがあまりできなかったけど、ちょっとふれるようになってきました。はじめはふるのがむずかしいとおもっていたけど、やってみたらかんたんでした。はじめてよくふれるようになったときはびっくりしました。(Takuya: 6年男子)

私は、鉄ぼうがこわかったのに、坂本先生がやさしく教えてくれたので鉄ぼうが少しこわくなくなりました。こわくなくなったことがうれしいです。今はまだこうもりふり下りができないけど「早くこうもりふりおりができたらいいな。」と思っています。(Ayumi: 6年女子)

ぼくは、鉄ぼうでしかもこうもりふりおりをするって先生が言ったら、ぜったいにできないって思った。だけどどんどんやっていくうちに慣れてきて、ふりもうまくなったしおりるときのこわさもなくなっていった。(Masato: 6年男子)

6年男子の一人は「はじめてよくふれるようになったときはびっくりしました。」と述べている。女子の方は「こわくなくなったことがうれしいです。」と述べている。どちらも、鉄棒に対し「できない」「こわい」と思っていた「過去の自分」とは違った新たな自分を発見して驚いたりよろこんだりしているのだ。到達点である「技ができること」に至るよろこびももちろん大きいのだろうが、それまでの自分が「かわった」ことに気づいたときのよろこびの大きさである。これも「かわる楽しさ」とみてよいのではないだろうか。

これらを「自分でも気づかなかった『可能性』に気づくことができたよろこび」と言いかえてもよいだろう。変化を起こすことができる「自分の可能性」を発見できることともいえる。このような「自己の可能性」を発見することができる機会を設けることが、学ぶ意味を見出せることへと結びつくのではないか。

### ③教師の働きかけに「開かれる楽しさ」

授業後のアンケートでは、少数であったが、本授業においては他者とのかかわりに関することがらを「楽しさ」にあげている例も見られた。

私ははじめ鉄ぼうがとてもにがてで、何もできないままだと思っていました。でも、さかもと先生と松本先生がいつもいつも体育の時間におうえんしてくれたので、先生がいるからもうこわくないと思いました。こうもりふり下りの「ふり」を少しずつおぼえていきました。「持ってもらい下り」ができたのでとてもうれしかったです。もっともっと休み時間やかえってまた学校へきて練習をしたいし、こうもりふり下りまでできるようになったらいいなと思っています。(Misato: 4年女子)

授業開始から第6時間目まで、授業後のアンケートにずっと「楽しくなかった」と書き続けていた彼女は、4月に転校してきて新しい学校や学級にまだなじめていなかったことなども関連してか、いつも暗い表情をしていた。

「先生がいるからもうこわくない」という彼女の記述に注目したい。子どもにとって、教師が自分を応援してくれるあるいはわかりやすく教えてくれるということは、大人が想像する以上に重大な問題なのだろう。

転校してきたばかりで仲間もいない状況の中、彼女にとって教師の励ましは、非常に力強い働きかけとなったことは間違いないだろう。教師が個々人の子どもに対して肯定的な相互作用や補助活動を行うことが、児童の体育授業に対する評価を高めることは高橋らによって検証されている<sup>28)</sup>。

苦手な技に挑戦するために、最も頼りになるべき「先生」の働きかけに対し「心が開かれていく楽しさ」のようなものがあるのではないだろうか。

### ④「こわい」を「こわくない」に変える「楽しさ」

私ははじめ、こうもりふり下りができませんでした。だから「こうもりふりおりをできるようにする」ということが私の目標でした。でも実際にふってみるとおちそうでこわくなりました。そして今では「こうもり持ってもらい下り」までできるようになりました。足をはなすにはとても勇気があるけど、手を持ってもらっているとぜったいに頭から落ちないので安心して足をはなせました。(Siori: 6年女子)

前に鉄ぼうでこうもりをしていたら、鉄ぼうから落ちました。それから、鉄ぼう(特にこうもり)がこわくなって、鉄ぼうの授業は好きじゃなくなりました。そういう訳で「全員にこうもりふり下りをしてもらう」と聞いた時は、本当にはやく鉄ぼうの授業が終わってほしいと思いました。でも、今体育はきらいではありません。好きでもないで

すがきらいではなくなりました。こうもりの時、足を持ってもらったからです。そしたら鉄ぼうから落ちることはまずないと思ったからです。鉄ぼうがこわいと思う気持ちが少しだけ消えたので体育もきらいではなくなりました。(Mei: 6年女子)

両者の感想からは、鉄棒における補助が「手を持ってもらっているとぜったいに頭から落ちない」「鉄ぼうから落ちることはまずない」という「安心感」を生み出すことに有効であるということがわかる。

前者が述べる「補助」は教師である筆者が意図的に行ったものであるが、後者が述べる「補助」は、「大きく振ると脚が外れて落ちてしまう」という心配から大きく振れない子に対し、脚が外れないように足首のところを軽く押さえるというものである。これはグループで教え合い学び合う中で子どもたちの中から「自然発生的に」生まれてきたものであり、「こわい」が「こわくない」に「かわる楽しさ」は、教師や仲間といった他者からの「補助」という働きかけなしには生まれなかったといえる。

### ⑤他者の可能性に触発され「自分を開く楽しさ」

その他にも、仲間とかかわりあって「教え合い」「学び合う」ことに伴う「楽しさ」の記述が見てとれる。

わたしはこうもりふりおりの練習で、自分から落ちることがこわかったので、「こうもりふり落ち」ができませんでした。でも、「もってもらいおり」を何回かしたらこわくなくなってきたし、友達の落ちているところを見たら「できそうだな」と思って、落ちる勇気が出てきました。そしてまだ少しこわかったけど、やってみたらできました。とてもうれしかったです。たぶん、もってもらいおりで失敗したり友達のできていくのを見て、「一人だけでできなくなる」と思ってしたから、できたと思いました。こんどはこうもりふりおりができるといいなと思いました。(Kyoko: 6年女子)

この感想からは、友だちができるようになっていく様子を見て自分も「ぜったいできるようになってやる」という挑戦の欲求が生まれていることがわかる。

自分の可能性を肯定的にとらえることは、他者の可能性を認めるところから始まるのかもしれない。

### ⑥仲間とともに学び高まる「楽しさ」

最後に、少し長いですが、仲間とともに学び高まる「楽しさ」がくわしく書かれている感想を紹介したい。

健太は最初あまりふれなかった。でも次の時間は私が鉄ぼうの前に立っていると健太の顔が見えた。その時は健太もうれしかっただろうし、班のみんなも健太を見てうれしかったと思う。みんな、ひざの裏が“にえる”ほどがんばった。マットを引いて、いよいよ「コウモリ振りおり」をする決心がついた。最初、みんな失敗した。何回も何回

も練習して吉夏ができた。みんなびっくりした。その次、まさとができた。次は私で、手を着きかけたけどまあできた。その次、しょうとができた。でも健太ができなかったの、次の時間は、班のみんなができるように、助け合いながらできるようになっていきます。

一回もしたことのない“地球回り”をしようと思った。こわくはなかったけど一回目は回れなかった。でも、健太が見本をみせてくれて、コツも教えてくれた。それでもう一回挑戦した。今度は健太に教えてもらったことをすると成功した。地球回りができたのは、健太のおかげだと思っている。

鉄ぼうは足が痛いけど技ができた時は足の痛みを忘れるほどうれしかった。体育の授業で鉄ぼうがドッジボールより好きになりました。もっともっと鉄ぼうのできる技を増やしたいし、今度は5年生の時できなかったさか上がりができるくらいなあとと思っています。(Miki: 6年女子)

仲間との学びの様子がかなりくわしく書かれている。特に注目したいのは、コウモリ振り下りを仲間が一人また一人とできていくことを自分のことのようによこんでいる点である。自分とみんなが同一化しているのである。誰かの役に立つ、自分の働きかけで相手が変わる等の「やりがい」を感じていることが伺われる。コウモリ振り下りでは仲間へ教えたが、次に自分が苦手な地球回りのときには教えた相手に教えられ、そのことを「健太のおかげだ」と認めている。

このように「自分の働きかけで仲間が変わる」「仲間からの働きかけで自分が変わる」といったとらえ方は、自分の可能性のみならず仲間の可能性をも認めることにつながるのではないかと。波多野・稲垣は、「効力感」の育成に「仲間同士教えあう機会を多く持たせる」ことの重要性を指摘している<sup>29)</sup>が、効力感が生じた子どもは、自分の学級やグループに対しても生き生きと働きかけるようになる。この感想を書いた6年女子児童は、休み時間に友だちを誘って高鉄棒でのコウモリ振り下りに挑戦して遊ぶようになった。小学校の教師ならば、思春期を迎えた女子児童が、休み時間にわざわざ高鉄棒で遊ぶことがどれだけ希少なことであるか理解できるであろう。

## 5. 結論

### 5. 1 確認された「かわる」楽しさ

以上、「鉄棒の好き・嫌い」に関する単元開始前と後の調査、授業ごとの「楽しかったかどうか」の調査、そして、単元についての感想文の3つから、筆者が指導者としてかかわった子どもたちがどのような「かわる楽しさ」を感じているのかについて考察した。その結果、以下の3つの点が確認された。

①「きらい」から「すき」の方向へと転じた子どもたちの多くが、「できないことができるようになった」あるいは「こわかったのがこわくなくなった」ことを理由としてあげている。技術・技能を保障することと安全に運動が行えることが、「嫌い」な鉄棒運動を好きに「かえる」ための有効な条件となったようである。

特に「怖さが軽減された」と答えた5名はいずれも「技ができるようになった」ことをあげており、鉄棒運動において「できる」と「恐怖感」との関連が深いことを示唆している。

②授業ごとに感じている「楽しさ」については、その授業の条件や当日の本人の調子など様々な要因に関連しているためか、各自多様であった。その中でも、本実践においては「技ができるようになること」と「以前と比べて上達したこと」の二つがその多くを占めた。「技ができた」という結果はもちろんだが、「今までの自分と比べて、技能が向上した」「『できない』から『できる』へと変容した」といった「過去の自分」と「今の自分」とを比較し、「変容」したことを認識することによる「楽しさ」の存在が確かめられた。

③感想文の記述の分析から、

④A「自分の可能性に気づく楽しさ」

④B体育における「わかる楽しさ」および「今までの授業観が転換することから生じる楽しさ」

④C他者からの働きかけに対し「心が開かれていく楽しさ」

④D「こわい」を「こわくない」に変える「楽しさ」

④E他者の可能性に触発され「自分を開く楽しさ」

④F仲間とともに学び高まる「楽しさ」

などの「かわる楽しさ」を感じている子どもの事実が確認された。

### 5. 2 「振り子論議」を超えるために

今回の授業において子どもたちは、「コウモリ振り下り」という共通の技ができるための筋道をたどりながら「今はできないけれど、これが上手になったら次にはあのステップへと進んで」というような「『技ができる』までの見通し」を持てた。体育において「できること」は「楽しさ」に大きく関連する。しかし、「できた」という結果よりも「できない」が「できる」へとかわる、すなわち、できる自信が生まれるプロセスが重要視されるべきである。

本授業を通して鉄棒が「嫌い」から「好き」へとかわった子どもたちは、ただ単に「できるようになった」という結果の認知だけにとどまらず、学習の過程において「前はあまり高く振れなかったけれど、今日は鉄棒の高さまで振れるようになった」とか「最初と比べてあまりこわくなくなった」というような自己の技能についての認知が大きく影響していると考察できる。



「できた」といえる段階に至る系統の中において、「今の自分が」どのような位置にあるのかを正しく「わかる」ことは、上手くなっていく過程を認識するうえで重要になる。その認識が、「かわる楽しさ」を生み出す要因となったといえる。

また、そのような鉄棒という運動との「かかわり」とともに、一方では仲間との協同の学びの様子が語られていることから、「変わる楽しさ」を味わうために他者との「かかわり」が果たす役割は大きいと思われる。

ひとつの運動（技）に対しともに取り組む中で、できばえの違いやそれに対する「わかり方」の違いを交流することで他者との比較がなされ、自己の能力の正しい認知が行われるのだといえよう。また、ともに学ぶ仲間の存在は、一人では困難な運動（技）に取り組む際の不安感を緩和してくれる。佐藤がいうように「学び」とは「個人主義的なもの」ではなく、「協同的な営み」なのである<sup>30)</sup>。

以上のことから、「かわる楽しさ」について、

- ①過去の自分と今の自分そして未来の自分の姿が子どもなりに明らかになっているときに味わうことができる。
  - ②その三つの自分の姿を明確にするために「できるための筋道（＝技術）がわかる」「仲間とかかわる」ことが必要である。
- ということがいえる。

言い換えれば「運動（技）とのかかわり」「仲間とのかかわり」をとおして、「自分自身とのかかわり」をもっていくのである。そしてそのためには、対象となる世界の価値を子どもたちがつかみとりやすい形に変換したり、気づかなかったことに気づくよう示唆したり、バラバラだった子どもたちの意識を一定の方向へ向けていったりする「役割」としての教師の存在が不可欠だといえよう。

子どもが学ぶ喜びを実感するために必要なのは、子どもを大人の価値で評価し追い込むことでも、子どもの無限の可能性を盲信する「子ども中心主義」でもなく、「対象となる運動やスポーツとのかかわり」を通して子どもが他者とかかわる中で自分を「かわる存在」として自己認知し、自分にとっての「学ぶ意味」を見出していく「対話的实践」だといえるのではないだろうか。

#### 注)

- 1)、2) 紙幅の都合上対象児童の記述は省略した。和歌山大学教育学部大学院修士論文2005、「子どもからみた体育の『楽しさ』に関する研究 ―教育における「かわる楽しさ」の可能性に関して―」を参照されたい。

#### 引用文献

- 1) 竹之下休蔵「体育における『楽しさ』の考え方と学習指導の

- すめ方」『学校体育』1980.12 pp10-17
- 2) 松岡重信編集『保健体育科・スポーツ教育 重要用語300の基礎知識』、明治図書、p.131
- 3) 杉本厚夫「プレイ論の主張」、中村敏雄編『戦後体育実践論 第2巻』、創文企画、1997、pp.182-183
- 4) 松田恵示「運動の特性を生かした学習指導」、中村敏雄編、戦後体育実践論 第3巻』、創文企画、1998、pp.85-86
- 5) 荻谷剛彦『教育改革の幻想』、ちくま新書、2002
- 6) 教育研究所ニュース  
[http://kids.gakken.co.jp/campus/parents/news/n19\\_p4.html](http://kids.gakken.co.jp/campus/parents/news/n19_p4.html)
- 7) 文部科学省ホームページ  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/14/01/020107.htm#top](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/14/01/020107.htm#top)
- 8) 朝日新聞 2004年12月18日付 1面および31面
- 9) 前掲 8) 31面
- 10) 「健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会 審議経過の概要」、文部科学省ホームページ
- 11) 市川伸一『学力低下論争』、ちくま新書、pp.224-225、
- 12) 荻谷剛彦、清水宏吉、清水睦美、諸田裕子、『調査報告「学力低下」の実態』、岩波ブックレット、2002、p.8
- 13) 出原泰明「官報告示の背景」、『戦後体育実践論第2巻』 前出、pp.33-34
- 14) 友添秀則「教育の反動化と体育実践（教師）の変化」『戦後体育実践論 第2巻』、前出、pp.47-66
- 15) 安彦忠彦「子どもを評価することの意味」、『体育科教育』、2005年7月号、p.13
- 16) 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』、岩波ブックレット、年号、pp.2-24
- 17) 船越勝「いま、子どもたちの『新たな荒れ』の広がりや学級崩壊にどう挑むか」、『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』No.9、1999、pp.55-64
- 18) 米澤好史「子どもと向き合い、生きる力を育てる育児と教育」、『和歌山大学教育学部教育実践センター紀要』、2000、pp.1-20
- 19) 多々納秀雄「所謂『楽しい体育論』の批判的検討」、『健康科学』第12巻、九州大学健康科学センター、1990
- 20) 前掲 (15) p.11
- 21) 前掲 (18) p.15
- 22) 岡澤祥訓「運動好きと自己有能感」、『体育の科学』vol.53 No.12、2003、
- 23) 中森孜郎「体育で子どもを変えようとはどうすることか」、『体育科教育』1984年4月号、pp.14-17
- 24) 橘川真彦「体育の授業における楽しさに関する研究」、辰野千寿・福沢周亮編著『教科学習の心理学』、図書文化社、1978、pp.203-213
- 25) 高橋健夫「運動の楽しさと運動技術の指導について」『体育科教育』1997年2月号、pp.21-24
- 26) 加賀秀夫「運動の好きな子、嫌いな子」『体育科教育』1989年11月号、pp.14-17
- 27) 石田智巳「体育科教育における認識能力の位置づけに関する研究」、『体育科教育学研究』第15巻 第1号、1998
- 28) 高橋健夫「体育授業における教師行動に関する研究」、『体育学研究』、No.36、1991、pp.193-208
- 29) 波多野誼余夫・稲垣佳世子『無気力の心理学』、中公新書、
- 30) 前掲 (16) pp.54-62